

生徒指導実践の理論化に関する基礎的研究 —「ソーシャル・ボンド理論」に着目して—

古河 真紀子 新井 肇

1 研究目的

生徒指導は個別性が高く、教師と生徒の関係性をもとに指導がなされることが多いため、これまで理論化・体系化を図ることが困難であるとされてきた。その結果、生徒指導が個々の教師の経験と勘によって実践され、共通理解が図れないままに取り組みが混迷するケースも少なくないと思われる。児童生徒の問題行動の深刻化・多様化が進む中で、個々の教師が指導するだけでは解決が難しい問題も多く、協働体制のもと共通理解を図り指導にあたることが一層求められてきている。そのためには、生徒指導を進めるうえで共通の基盤となる「実践の理論化」を図ることが喫緊の課題である。

古河(2010)は、「叱りの受容プロセスモデル」を提案し、「基本的信頼感」と「教師信頼感」が「自己を対象化する能力」に働きかけ、叱り受容を促すことを明らかにした。「自己を対象化する能力」とは、自らが社会の一員であり、周囲と調和し社会に貢献する存在でありたいという「社会志向性」と、自己の行動を自らコントロールできる感覚であり、自律性・主体性を示す「内的統制感」から構成されるものである。生徒指導において信頼関係の重要性は夙に指摘されているところであるが、それとともに、生徒自身の「自己を対象化する能力」の重要性が示唆された点に着目する必要がある。

古河(2010)は、高校教師や高校生を対象とした質問紙調査の自由記述を収集・分析をした質的研究をベースに、動機づけのメカニズムとエリクソンの「発達段階理論」をもとに理論構築を行った研究である。その中で得られたパス図(図1)には、効果的な生徒指導を実践するために必要な要素が示されていると考えることができる。この「叱り受容プロセスモデル」を生徒指導実践全般に拡張、「生徒指導実践の理論モデル」の構築を目指したところに本研究の出発点がある。

そこで着目したのが、T・ハーシ(1995)の「ソーシャル・ボンド理論」である。古河(2010)の「叱り受容プロセスモデル」を、教師の指導行動を受容する生徒の認知的構成要素と「ソーシャル・ボンド」理論における非行抑止因子との関連から見直し、効果的な生徒指導実践のメカニズムを明らかにするための理論的枠組みを構築することが本研究の目的である。

ハーシはコントロール理論の立場から、個人と社会の絆が緩むと非行が発生しやすくなるとし、社会的絆(social bond)として次の4要素を挙げている。

- 1 アタッチメント(attachment)：大事であると思われる人との情緒的のつながり(愛着)。
- 2 コミットメント(commitment)：逸脱行動に対する得失計算や考慮
- 3 インボルブメント(involve)：活動を通じて社会的役割を自覚する外面的絆(巻き込み)
- 4 ビリーフ(belief)：規範観念

これらの社会的絆が強くなれば、人は非行に走らないというのである。また、ハーシは「アタッチメント」が先行する第一の要素であり、「ビリーフ」「コミットメント」「インボルブメント」は、アタッチメントの発現を起点として随伴する行為の表出の過程に見られる3様の側面であると捉えている。

本研究においては、学校の生活場面における生徒の意識（学習意欲、部活動、進路意識等）をハーンシの社会的絆の4側面から捉え直したうえで、図1の「叱り受容プロセスモデル」を基盤に、教師の指導行動を受容する生徒の認知の構成要素が学校適応感に与える影響について明らかにすることを通じて、「生徒指導実践の理論モデル」の構築を目指す。

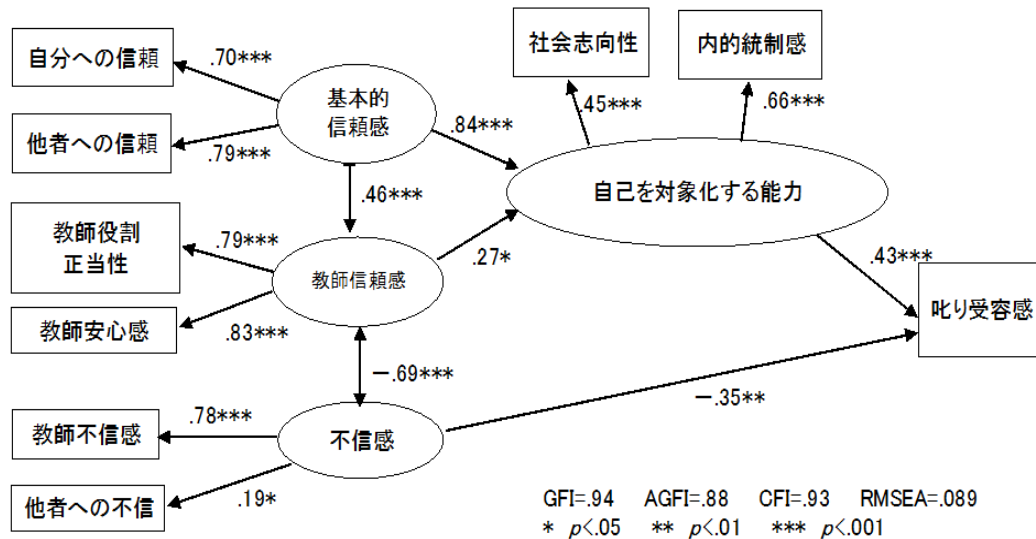


図1 生徒側からの叱り受容プロセスモデルの分析結果

2 研究方法

(1) 調査対象者

兵庫県公立高等学校1年生 247名（男子122名、女子125名）

(2) 調査時期

2014年3月

(3) 質問紙の構成

使用した尺度については、以下の通りである。

① Locus of control 尺度（鎌原・樋口・清水 1982）

一般的な Locus of control 信念を測定するために鎌原ら(1982)が作成した18項目からなる LOC 尺度を用いた。反応は「そう思う」から「そう思わない」の4件法で回答を求めた。順に4点から1点を与え、得点が高くなるほど自己統制感が高いことを示している。

主成分分析により、1因子構造が確認された。

② 社会志向性（伊藤 1993a、1993b）

伊藤(1993a、1993b)によって作成された個人志向性・社会志向性から社会適応的特性を捉える「社会志向性」を使用した。反応は「とてもよくあてはまる」から「全くあてはまらない」の5件法で回答を求めた。順に5～1点を与え、得点が高くなるほど各項目において社会志向性が高いことを表している。

主成分分析により、1因子構造が確認された。

③ 信頼感尺度（天貝 1995）

天貝(1995)により作成された「信頼感尺度」18項目を用いた。反応は「そう思う」から「そう思わない」の4件法で回答を求めた。

④教師信頼感尺度 (中井・庄司 2006)

中井・庄司(2006)により作成された「教師信頼感尺度」から21項目を抽出して用いた。反応は「そう思う」から「そう思わない」の4件法で回答を求めた。

因子分析 (主因子法・プロマックス回転) の結果、先行研究と同様の3因子構造が認められた。

⑤叱り受容感尺度

教師に叱られた経験に対する認知的側面について古河(2010)により作成された、「叱り受容感尺度」から6項目を抽出して用いた。反応は「そう思う」から「そう思わない」の4件法で回答を求めた。主成分分析により、1因子構造が確認された。教師による指導の受容感を示しており、得点が高いほど指導内容が受容されたと考える。

⑥「高校生用学校適応感尺度」 (内藤ら 1986)

「学習意欲」「友人関係」「進路意識」「教師関係」「規則への態度」「HR・学校行事」の6つの下位尺度に、浅川・森井・古川・上地 (2002) による高校生活適応感尺度から「部活動」「家族関係」の2つの下位尺度に加え、41項目から原尺度を構成した。反応は「非常にそう思う」「かなりそう思う」「どちらともいえる」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の5件法により求められた。順に5点～1点を与え、得点が高くなるほど各項目について満足度や適応感が高いことを表している。

3 結果と考察

(1)学校適応感下位尺度水準別における叱り受容得点の分散分析結果

学校適応感の下位尺度の得点を、高群、中間群、低群に分け、これらを独立変数とし、各群間における「叱り受容感」得点について分散分析を行った。その結果を表1に示す。

「友人関係」と「部活動」以外すべての項目で、適応水準の高い生徒は「叱り受容感」が高いことが示された。「叱り受容感」とは、生徒が教師の指導行動に対して納得し、行動変容を遂げようとするものであり、教師の指導内容が受容され効果的な生徒指導がなされたこと示すものであると考えることができる。つまり、学校適応感が高い水準にある生徒は教師の指導行動に対して受容的であり、効果的な生徒指導が成立しやすい状況にあることが明らかになった。

表1 学校適応感下位尺度水準別における叱り受容得点の分散分析結果

	低群	中間群	高群	F値	多重比較
家族関係	16.49 (3.67)	16.90 (3.52)	19.12 (3.00)	12.90 ***	低群≒中間群<高群
教師関係	16.71 (3.65)	17.58 (3.19)	18.45 (3.88)	4.02 *	低群<高群 低群≒中間群 中間群≒高群
友人関係	16.83 (4.04)	17.60 (3.34)	18.06 (3.16)	1.91 n.s.	
学習意欲	16.86 (3.88)	17.03 (3.32)	18.44 (3.29)	4.70 **	低群≒中間群<高群
進路目標	16.23 (3.30)	17.63 (3.81)	18.41 (3.27)	7.40 **	低群<中間群≒高群
学校規則	16.54 (3.28)	17.26 (3.58)	18.85 (3.50)	7.09 ***	低群≒中間群<高群
学校行事	16.74 (3.89)	17.27 (3.51)	18.64 (3.01)	5.30 **	低群≒中間群<高群
部活動	17.20 (4.15)	17.09 (3.36)	17.48 (3.44)	1.19 n.s.	
	上段が平均得点 下段がS.D.			* p<.05	** p<.01 *** p<.001

(2)指導行動受容の認知に関する各尺度がソーシャル・ボンドに及ぼす影響

教師の指導行動を受容する生徒の認知的構成要素が「ソーシャル・ボンド」理論における4つの絆に与える影響を検討するために重回帰分析を行った。

(1)において、効果的な生徒指導と学校適応感には強い関連があることが示唆されたので、学校適応感の各下位尺度をソーシャル・ボンドの強弱を表す指標として用いることとする。

久保田、白松(2012)に倣い、ハーシの4つの絆それぞれに対応する項目を次の通りに分類する。「愛着」を示す指標として、身近な人との関係を表す「家族関係」「教師関係」「友人関係」をとり出した。「コミットメント」はこれまで蓄積してきた投資の量とみなし、指標として「学習意欲」「進路意識」をとりあげた。「インボルブメント」の指標としては、学校での活動への巻き込みであるので、「学校行事」をとりあげることにした。「部活動」は(1)の結果から、各群において有意差がないことが明らかになったので、(2)の分析からは除くことにした。「ビリーフ」は社会的規則の妥当性を信じていることを意味しており、その指標は「学校規則」に求めた。

教師の指導行動受容の認知的構成要素とされる各下位尺度を独立変数、学校適応感の各下位尺度を従属変数とし、重回帰分析(強制投入法)を行った。表2は各独立変数のβの値を示したものである。

分析結果から、「社会志向性」はすべての学校適応において重要な要素であることが明らかになった。「インボルブメント」は活動を通じて社会的役割を自覚する外面的絆である。「社会志向性」の高さが、学校の諸活動における「インボルブメント」を強めると考えることができる。

「アタッチメント」は両親や友人・教師に対する愛着を示しており、学校生活においては、特に教師への信頼感が人間関係における適応に強く影響することが示唆された。また、教師信頼感は、「コミットメント」及び「ビリーフ」においても大きな影響をもつことが明らかになった。

表2 教師の指導行動受容の認知的構成要素がソーシャル・ボンドに与える影響(重回帰分析)

	アタッチメント	コミットメント	インボルブメント	ビリーフ
基本的信頼感	- n.s.	- n.s.	- n.s.	- n.s.
教師信頼感	.21 ***	.17 ***	- n.s.	.21 ***
社会志向性	.53 ***	.36 ***	.50 ***	.40 ***
内的統制感	- n.s.	- n.s.	- n.s.	- n.s.
R ²	.43 ***	.21 ***	.30 ***	.22 ***

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

4 まとめ

(1)指導行動受容の認知に関する各尺度が学校適応感に及ぼす影響

分析結果より、「社会志向性」は4つの絆に対する影響因として強く表れており、ソーシャル・ボンド形成において重要な要素であることがわかった。

次に、4つの絆それぞれの影響因について検討を行う。

「インボルブメント」は活動を通じて社会的役割を自覚する外面的絆であり、「社会志向性」が強い影響をもつことが示された。「社会志向性」は学校の諸活動を通じて「インボルブメント」を高めるうえで重要な働きをすることが明らかになった。

「アタッチメント」に関しては、「社会志向性」と「教師信頼感」が強く影響を及ぼすことが明らかになった。ハーシは、導くべき方向性をさし示す存在として、「愛着」の対象としての「親」の重要性を指摘している。「愛着」に関しては、ヨコの関係の友人よりもタテの関係の親の存在が社会的な絆を形成するうえで大きな影響を与えるというのである。つまり、子どもたちの社会化には、先行して社会化されている大人の存在が不可欠であるということになる。学校においてその役割を担うのは、「教師」に他ならない。その果たす役割こそが、「生徒指導」といえる。「教師信頼感」が、周囲の人間や所属する集団への愛着を示す「アタッチメント」に強い影響を及ぼしていることから、子どもの社会化において、教師が果たす役割の重要性が再確認されたと考えることができる。

「ビリーフ」には「社会志向性」と「教師信頼感」からの影響が示された。教師との関係性は生徒の規範意識を醸成していくために重要な要因であると考えられる。「教師信頼感」は、教師が教師としての役割を適切に遂行していることにより強まるものである。学級経営や授業実践において、教師の共感的な態度が重要であることは言うまでもないが、それだけではなく、教師が生徒の望ましくない行動に対して毅然とした態度で指導することを、生徒は求めていると考えることができる。そのような教師の態度を行動規範とし、生徒は「ビリーフ」の形成を行うと言えるのではないだろうか。淵上（2009）は、「教師の必要であれば叱る行為は学級の中でポジティブな感情を伴う公平感へと結びつく」と指摘している。このような教師の態度を、生徒が行動規範の一部として取り入れることによって、「ビリーフ」が醸成されると考えられる。その基盤となるのが「教師信頼感」である。

(2) 生徒指導実践の理論モデルの構築

図1の「叱り受容プロセスモデル」と「ソーシャル・ボンド理論」の4つの絆について検討した結果を、図2に示した。

基本的信頼感は「アタッチメント」の強化につながる。また、「ビリーフ」を醸成するのは先行

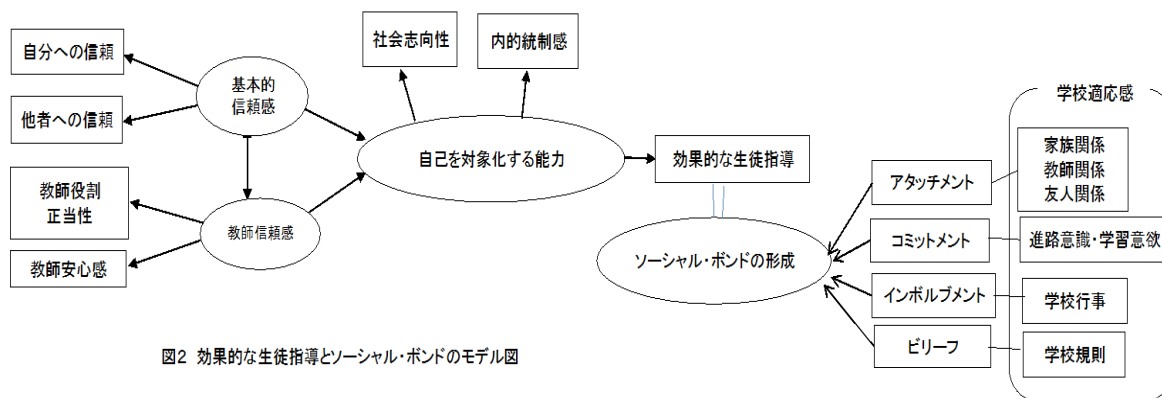


図2 効果的な生徒指導とソーシャル・ボンドのモデル図

して社会化されている大人、つまり、親及び教師の影響が大きいことが示された。学校生活で目標を達成するために日々学習を積み重ね、学校の諸活動に参加し充実した日々を送るためには、インボルブメントを促す「社会志向性」の影響が大きいことも確認された。

コントロール理論に立つハーシ (1995) は、社会的絆の 4 つの要素が手綱となり、「セルフコントロール」が獲得されると指摘している。「セルフコントロール」は適切性の基準や自律性の獲得を示すものである。したがって、非行は「セルフコントロールの獲得失敗」の一側面であり、セルフコントロールは学習し獲得されるという考えに立っている。「セルフコントロール」は古河 (2010) の「内的統制感」にあたるものと考えられる。今回の分析結果から、「内的統制感」は社会的絆を形成する影響因としては弱いことが示された。ハーシは、「セルフコントロール」は 4 つの絆の上に構築されるものであると主張しているが、本研究の結果は、その考えを支持するものと考えられる。

ハーシ (1995) は、「セルフコントロール」が獲得される条件として ①子どもの行動のモニタリング②逸脱を認知③逸脱行動を罰するというサンクションの原理を導入している。まさに生徒理解に基づく「ほめ」と「叱り」と重なるものであり、日々の生徒指導における教師の指導行動に通じるものである。

「学習指導要領」や「生徒指導提要」において、生徒指導の目標は「自己指導能力の育成」として示されている。自己指導能力とは「多様な条件がからみあった場で、どのような行動をとるのが適切かということが決断でき、実行できること」とされ、適切性の基準は他者の主体性の尊重と自己実現に資する点に求められてきた。しかし「自己指導能力」とはいかなるものか、どのようにしたら育まれるのか、ということについては十分な議論がなされてこなかった。また、これまでの生徒指導においては個人の「自己実現」という側面が強調されるあまり、社会の中での個人の在り方、社会とのつながり方、という社会性の観点がやや乏しかったように思われる。よって、本研究で確認された、ソーシャル・ボンドの 4 つの絆を育むうえで個の社会化を志向する観点の重要性は、「自己指導能力の育成」の具体化に寄与するところが大きいと思われる。

「社会志向性」に裏付けられ学校生活を送るなかで、豊かな人間関係を構築し、行動規範について考え身につけ、学習活動を通じて自らの進路を描き、諸活動において達成感を得、集団の一員として他者に貢献するなどの経験を重ねることにより、「4 つの絆」は強化されていく。この絆を強化しながら「セルフコントロール」力を包摂する「自己指導能力」を獲得していく過程が、個の社会化であり、生徒指導においてめざされるものと考えられる。

以上のことから、ソーシャル・ボンド理論は非行抑止理論にとどまらず、「個の社会化のプロセス」を明らかにするとともに、生徒指導実践の効果を「社会化の達成」という観点から測定するために応用可能な重要な理論であることが確認された。つまり、ハーシの「ソーシャル・ボンド理論」を基盤におくことで、「生徒指導実践の理論モデルの構築」に一步近づくことができると考えられる。モデルの精緻化を図ることが、今後の課題である。

【引用・参考文献】

天貝由美子 (1995) . 高校の自我同一性に及ぼす信頼感の影響 教育心理学研究, 43, 364-371.

- 天貝由貴子 (1997) . 成人期から老年期にわたる信頼感の発達—家族および友人から老年期にわたる信頼感の発達— 教育心理学研究, 45, 364-371.
- 新井肇・古河真紀子・浅川潔司 (2009) 高校生の学校生活適応感に関する学校心理学的研究 兵庫教育大学研究紀要 34,57-62
- 浅川潔司・森井洋子・古川雅文・上地安昭 (2002) 高校生の学校生活適応感に関する研究—高校生活適応感尺度作成の試み— 兵庫教育大学研究紀要 22,37-40
- 淵上克義 (2009). 教師と子どものルールやマナーの意識の落差 児童心理,63(8),25-30
- 古河真紀子・新井肇 (2010) .促進的効果をもつ叱りの構造と受容過程に関する研究 生徒指導学研究,9,77-86.
- 伊藤美奈子 (1993a) . 個人志向性・社会志向性尺度の作成及び信頼性・妥当性の検討 心理学研究,64,155-122.
- 伊藤美奈子 (1993b) . 個人志向性・社会志向性 PN 尺度の作成とその検討 心理臨床学研究, 13, 39-47.
- 鎌原雅彦・樋口一辰・清水直治 (1982) . Locus of Control 尺度の作成と、信頼性、妥当性の検討 教育心理学研究, 30, 302-307.
- 久保田真功・白松 賢 (2013) 少年の万引き行為を深化させる要因の検討—初めて補導された者との比較をもとに— 世打と指導学研究, 12, 38-48
- 中井大介・庄司一子 (2006) . 中学生の教師に対する信頼感とその規定要因 教育心理研究, 54, 453-463.
- 内藤勇次・浅川潔司・高橋克義・古川雅文・小泉令三 (1986) .高校生用学校環境適応感尺度作成の試み 兵庫教育大学研究紀要 7,135-145
- T・ハーシ・森田洋司・清水新二監(訳) (1995) . 非行の原因—家庭・学校・社会のつながりを求めて— 文化書房博文社